

Gerald Schlemminger

In : *Unterricht Französisch*, 1998, n° 32, pp. 12 - 16.

Lire et construire : le fichier autocorrectif de lecture de type Freinet

La lecture est un processus de (re-)construction et de production de sens. Comment aider l'élève à améliorer ses stratégies de lecture en langue étrangère ? La pédagogie Freinet propose, entre autres, la technique et l'outil du fichier de lecture en travail autonome. L'auteur présentera comment l'élève peut développer ces stratégies et dans quel cadre ce travail s'effectue.

Un grand nombre de travaux ont déjà été consacrés à la pédagogie Freinet en classes de langues¹ et la plupart des domaines ont été déjà abordés : le texte libre (C. MINUTH 1996), le journal scolaire (G. SCHLEMMINGER 1995 a), la correspondance scolaire (F. SAINT-LUC 1993), l'enquête (J.-P. CATTELAÏN 1978) ; un certain nombre de monographies ont été écrites (voir par exemple G. ARMAND 1976, G. SCHLEMMINGER / C. DELAVAUD / P. GEFFARD / E. LARDY 1992) ; les outils de gestion de l'apprentissage ont été traités, comme le fichier autocorrectif (D. BAILLET 1979) et le plan de travail (M. SALA 1977). M. BERTRAND (1975) a travaillé d'une manière générale sur les stratégies d'apprentissage en classe de type Freinet.

Mais jusqu'à présent, la construction et la production de sens en langue étrangère qu'effectue l'élève dans une classe Freinet n'a guère été abordée². C'est ainsi que nous traiterons dans cet article des stratégies de lecture³ que l'élève met en place lorsqu'il s'entraîne à mieux lire, à mieux comprendre la langue étrangère à l'aide d'un fichier autocorrectif de lecture⁴.

Les fichiers, expérimentés en classe avant l'édition définitive, sont conçus de telle manière que l'élève puisse travailler d'une façon autonome et individuelle avec ce fichier. Ainsi, il n'a pas pas de consigne ; chaque fiche ne demande que

peu de temps de travail pour éviter à l'élève qu'il ne s'enlise. L'élève note les réponses dans son cahier ou sur une fiche préparée à cet effet. Puis, il se corrige lui-même à l'aide d'une grille de réponses. L'enseignant n'intervient que lorsque l'élève éprouve des difficultés⁵.

1 Les quatre stratégies de base

En lecture, nous connaissons quatre stratégies de base :

- la lecture analytique - synthétique
- la lecture de construction d'hypothèses de sens
- la lecture par anticipation
- la lecture inventive.

Ces stratégies ont été développées et théorisées en premier lieu pour l'apprentissage de la lecture en langue maternelle⁶. Il ne s'agit pas de négliger l'aspect particulier de ce processus : apprentissage du code culturel et linguistique de l'écrit, premier déchiffrage, découverte du sens des signes langagiers, etc. Néanmoins, nous pouvons transposer jusqu'à un certain degré ces phénomènes de première lecture, à l'apprentissage de la lecture dans une langue étrangère, tout en tenant compte de ses particularités :

- l'élève dispose déjà d'une première expérience dans la maîtrise des stratégies de lecture qu'il peut mettre à profit en langue vivante ;
- l'élève maîtrise, en partie, la signification de ce qu'est un code écrit ;
- il ne s'agit pas seulement d'acquérir un nouveau code linguistique mais d'appréhender en même temps les implications interculturelles de ce nouveau code.

2 La lecture analytique - synthétique : analyser un texte, synthétiser une idée

Dans l'entraînement à la lecture analytique - synthétique, il s'agit de rendre l'élève plus performant dans le repérage d'indices qui l'aideront à construire du sens à partir du document choisi. Ils portent sur les registres suivants (cf. E. CHARMEUX 1991 : 113) :

- l'indice prélinguistique : repérer, reconnaître un élément iconographique ;
- l'indice graphémique : repérer, reconnaître un même élément lexique ;
- l'indice lexico-grammatical : repérer, reconnaître des formes langagières ;
- l'indice syntaxique : repérer, reconnaître la fonction des mots dans un énoncé linéaire, repérer, reconnaître les éléments d'articulation et de liaison ;
- l'indice textuel : détecter le type de texte, de discours (récit, publicité, lettre,

dialogue...) à partir des éléments d'articulation et de liaison et leur organisation dans l'ensemble du document.

La lecture commence avec la phase de discrimination. L'élève effectue la première exploration du document par une lecture sélective. Il ne s'agit pas d'une lecture intégrale, mais de la recherche d'une information dans une masse d'écrit accompagnée ou non d'éléments iconographiques. La technique à utiliser par l'élève est le balayage de la page pour repérer et prélever seulement les éléments dont il a besoin pour donner un sens global à ce qu'il aperçoit ; il relève des indices globaux.

fiche 7

Le dos de la fiche comporte les recherches à effectuer :

- 1. Le magasin s'appelle :**
 - a) Intermarché
 - b) Bazar de l'Hôtel de Ville
 - c) But

- 2. Pour 5 F., tu peux avoir :**
 - a) un porte-savon
 - b) un entonnoir
 - c) des ampoules standard

- 3. Si tu veux faire tes achats à 8.h30, tu iras à :**
 - a) Gaillard
 - b) Thonon-Les-Bains

Une deuxième lecture, "l'écrémage", consiste en une lecture partielle dont l'objectif est de recourir au plus vite au sens. Par comparaison et par sélection, l'élève repère les redondances ou les faits langagiers ou iconographiques utiles ou inutiles pour sa recherche de sens, il trie puis élimine ces derniers pour affiner ainsi la prise d'indices.

Cette phase plutôt analytique est suivie d'une phase de systématisation.

L'élève revoit, puis compare les différents indices retenus et les ordonne pour construire un sens.

Prenons l'exemple de la carte de lecture n° 7 du *Fichier de lecture B* (1989) "Grand magasin" (niveau : 1ère / 2e année de Français langue étrangère). Il s'agit d'extraits de pages de publicités d'un grand magasin.

Les stratégies de lecture sont les suivantes : L'élève regarde les cinq reproductions de textes / images et lit les phrases de recherche en constatant qu'il faut chercher : a) le nom du magasin, b) un objet à 5 Francs et c) les heures d'ouverture d'un magasin.

Dans une lecture sélective de la fiche, l'élève effectue une première discrimination pour repérer les indices globaux, à savoir distinguer, entre un répertoire de type catalogue, les coordonnées du magasin et la fiche d'identité de celui-ci (représentées ici par ce que l'on appelle en édition "l'ours", car il s'agit d'un extrait de publicité).

Dans un deuxième temps, l'élève doit retrouver pour chaque question le type de texte - support approprié. Même si l'élève débutant ne connaît pas le sens de tous les mots, l'élément iconographique et la présentation du texte (type "l'adresse", type "l'ours", type "le catalogue") l'aident. Puis, dans chaque texte, il doit retrouver l'information demandée.

En entraînant l'élève à une vitesse croissante de lecture sélective et d'écramage, aux prises d'indices, nous soutenons ses stratégies analytiques et synthétiques de lecture et nous lui facilitons l'élaboration du sens.

"En effet, l'un des aspects les plus importants des progrès en lecture consiste à réduire la quantité d'informations visuelles nécessaires à la perception du message [... et à] élargir le champ [de la perception visuelle], à mettre en œuvre des comportements non linéaires, à développer la faculté de percevoir des significations s'appuyant sur des structures syntaxiques et / ou sémantiques."
(*Fichier de lecture A 1*, 1986).

Résumons ce que représente la stratégie de lecture analytique - synthétique pour l'élève ; il doit (voir : *Fichier de lecture C* [s.a.] :

- lire des données ;
- repérer, trier, utiliser une information ;
- vérifier si une idée émise est exacte ;
- deviner le sens d'un mot inconnu.

2 La stratégie de lecture de construction d'hypothèses

de sens

La lecture analytique - synthétique est un ensemble de stratégie de base que nous retrouvons dans toute découverte de sens. Mais souvent, elle ne suffit pas pour comprendre un fait langagier. D'autres stratégies doivent être mises en œuvre qui s'articulent de la manière suivante :

Il s'agit d'abord d'activer le "savoir-déjà-là" culturel et sémiotique du lecteur (E. CHARMEUX 1991 : 15), d'activer ses expériences antérieures en stratégies de lecture maîtrisées par exemple en langue maternelle. Souvent, l'élève dispose de quelques expériences personnelles, il s'est déjà construit des repères, des représentations, des savoirs, même s'ils sont parcellaires, inorganisés, parfois confus et en partie éronnés. Mais ces expériences permettent d'approcher un nouveau document non pas d'une manière naïve mais avec un certain questionnement. Il s'agit de "rendre conscient, d'activer, de clarifier, de transformer [ce savoir] en savoirs structurés" (E. CHARMEUX 1991 : 17). Ils pourront alors devenir le point d'appui, et de départ d'autres savoirs.

La phase suivante consiste en la mise en relation des différents types d'indices entre eux et de les apprécier au regard des "savoirs-déjà-là" de l'élève. L'élève mettra également en relation des notions semblables aux indices trouvés. Ce travail mène le lecteur alors à formuler des premières hypothèses de sens.

E. CHARMEUX (1991 : 15) caractérise la suite de la manière suivante :

"Le lecteur recherche alors des informations plus précises, en utilisant des détails de plus en plus fins. La mise en relation de ce qu'on voit avec ce qu'on sait provoque des réactions et des attentes, qui alimentent à leur tour d'autres repérages et d'autres hypothèses, si bien que la construction des significations apparaît comme une mise en relation de trois termes : ce qu'on voit ; ce qu'on sait ; ce qu'on cherche."

Cette démarche permettra alors au lecteur de vérifier ses premières hypothèses de sens, de les affiner et enfin de les adapter aux diverses formes d'écrits et de contextes rencontrés.

Prenons l'exemple du plan de ville de Besançon (niveau : 2e année de Français). Il s'agit de retrouver deux lieux sur le plan en indiquant les coordonnées cartographiques exactes ou son emplacement, puis de connaître la signification d'un troisième lieu. L'élève dispose d'une certaine connaissance dans la lecture des plans dans sa propre culture. Il devra réactiver ce savoir pour se retrouver sur la carte. Sa première démarche consiste en un repérage rapide sur ce

plan : le terrain bâti est en couleur rouge, les parcs en vert, les rues en blanc, les monuments importants sont représentés par un dessin, etc.

Tout indice se trouve deux ou trois fois sur la fiche :

- a) comme élément iconographique (photo),
- b) comme commentaire de photo,
- c) comme symbole sur le plan même.

Leseblatt BESANCON

Le dos de la fiche comporte les recherches à effectuer :

En promenade à Besançon :

- | | | | |
|----|----------------------------------|----|--------------------------|
| 1. | Tu peux prendre le bateau-mouche | a) | à la préfecture |
| | | b) | au pont de la République |
| | | c) | au quai de Richelieu |
| b) | Le parc zoologique se trouve en | a) | P 11 |
| | | b) | Q 13 |
| | | c) | S 14 |
| c) | "Le Vauban" est | a) | un restaurant |
| | | b) | un fort |
| | | c) | une citadelle |

Pour la signification de *Vauban*, par exemple, l'élève effectuera une première lecture discriminative des photos et de leurs commentaires pour reconnaître l'image correspondante et pour découvrir la signification de l'objet à situer. La photo lui montre une terrasse de restaurant, un "balayage" rapide du texte lui permet de voir les indications "Le Vauban • Bar-Restaurant • La Citadelle". Le plan lui indique le schéma de la citadelle et l'inscription "citadelle de Vauban (Musées • Parc zoologique)".

Il saura mettre en relation ces différents éléments. A partir de son pré-savoir linguistique, il émettra les premières hypothèses sur le sens de "Vauban" :

- les lieux portent souvent un nom, donc il s'agit probablement d'un nom

- propre ;
- cela n'est pas un fort.

L'élève, en deuxième année d'apprentissage, n'a pas encore intériorisé le fait que la désignation d'un lieu de restauration peut s'effectuer par élimination : <le [restaurant] Vauban>. Il doit donc revenir au document pour essayer de valider l'une ou l'autre des deux possibilités qui restent: la citadelle ou le restaurant.

Il parcourt le texte de la photo. Il rencontre les mots "terrasse" et "cuisine" qui lui confirment ce que la photo et les premières indications laissaient déjà entendre : c'est le nom d'un restaurant qui se situe à la citadelle.

Ce type de fiche permet de développer une lecture fine et l'appréhension précise d'un écrit ou d'un dessin. Pour construire des hypothèses, l'élève met en place les stratégies suivantes :

- rapprocher des unités textuelles et les mettre éventuellement en bon ordre ;
- mettre en relation des notions semblables ;
- choisir des mots-clés ;
- adapter plusieurs indices au contexte.

3 La lecture par anticipation

Dans la lecture par anticipation, il s'agit de la capacité de prévoir l'élément textuel qui va suivre. D. FENEUILLE et M. LAPORTE (1991 : 118 - 119) distinguent deux stratégies d'anticipation :

- la prédiction <physique> : "c'est anticiper directement sur le texte (donc sur les caractères) à l'aide d'une vision périphérique optimale qui permet de localiser l'impact de la prochaine saccade. Il s'agit donc d'une prédiction d'indices typographiques" ;
- la prédiction <sémantique> : "c'est savoir anticiper sur le texte réécrit en mémoire (donc sur le texte compris). La culture (connaissance du contenu) et la compétence linguistique (connaissance de la langue) aident le lecteur à deviner et faire des hypothèses sur l'enchaînement des sèmes (unités de signification) à venir.

"La fiche n° 21 "Lullaby" du Fichier de Lecture B (niveau : 3e année de Français langue étrangère) est un exemple assez simple d'une lecture par anticipation sur le texte même (la prédiction <physique>). Une partie de la typographie a été effacée. Il ne s'agit pas de comprendre tout le texte mais seulement de repérer la raison pour laquelle Lullaby se promène au bord de la mer.

En marchant, Lullaby regardait la mer et le ciel bleus, la voile blanche, les rochers du cap et elle était bien contente d'avoir décidé de ne plus aller à l'école. Tout était si beau que c'était comme si l'école n'avait jamais existé.

Le vent soufflait dans ses cheveux et les cheveux, un vent froid qui piquait les yeux et rougissait la peau de ses joues et de ses mains. Lullaby pensait que c'était bien de marcher comme cela, au soleil et dans le vent, sans savoir où elle allait.

Quand elle sortit de la ville, elle arriva devant le chemin des contrebandiers. Le chemin commençait au milieu d'un bosquet de pins parasol, et descendait le long de la côte, jusqu'aux rochers. Ici, la mer était encore plus belle, intense, tout imprégnée de lumière.

Le dos de la fiche comporte les recherches à effectuer :

Lullaby se promène au bord de la mer parce que :

- a) elle est en vacances.
- b) elle ne veut plus aller à l'école.
- c) elle ne sait pas où elle veut aller.

Un exemple du type prédiction <sémantique> constitue la fiche n° 25 "Bizardos" du *Fichier de Lecture B* (s. a.), niveau : 3e année de Français langue étrangère. L'élève doit reconstituer le petit texte en choisissant, dans chaque paire de lignes, le mot suivant qui permet de construire une suite logique de la phrase et du sens : première paire (= ligne 1 et 2) : «Le grand squelette se gratta le crâne : "Qu'allons-nous...., etc.». Cette élaboration de sens demande à la fois une

certainne connaissance linguistique (genre de noms, accords, positions des mots dans la phrase) et une appréhension du sens. En effet, il s'agit d'un dialogue et même si la syntaxe permet parfois plusieurs solutions, la trame narrative n'en tolère qu'une seule. En effet, l'élève devra effectuer une première lecture rapide et globale pour construire des hypothèses sur la suite logique des éléments. Une deuxième, voire troisième lecture plus fine, alliant des éléments syntaxiques et lexicaux donneront alors un sens à cette saynète.

25

Le tour squelette avec au contre crâne : "Quand nous
Et grand contre se gratta le..... un : "Qu'allons voir
ou maintenant ?" mais. "Mon petit de la balançoire !" voilà le
faire pendant" dit-il. "Allons faire du le bizarre !" dit lui
un squelette. "Du un chien sur chien et fin peur un gens !"
petit rien. "Lançons nous bâton au bec on faisons au aux sombre !"

Le dos de la fiche comporte les recherches à effectuer :

Pour se distraire, les squelettes ont :

- a) 2 idées
- b) 1 idée
- c) 3 idées

En résumé, la stratégie de lecture par anticipation peut se situer à différents niveaux :

- anticipation au niveau du mot et de la phrase : il s'agit par exemple de reconnaître un mot à moitié escamoté, de combler une lacune dans une phrase, etc. ;
- anticipation au niveau du texte : il s'agit de reconstruire, de coder ou décoder un texte qui de différentes manières a été mis en désordre (certains mots ne pouvant être entièrement perçus, certains paragraphes étant déplacés, tout le texte étant en désordre) ; de choisir la fin plausible d'une histoire parmi plusieurs propositions, etc. ;
- anticipation au niveau de l'image : il s'agit de déchiffrer une image ou une suite d'images (par exemple en reconstruisant une bande dessinée qui est mise en désordre et d'y ajouter par la suite un texte de dialogue) ; de mettre en relation texte et symbole.

4 La lecture inventive

L'élève n'est plus seulement lecteur ; il ne met pas seulement en place des stratégies de lecture pour donner un sens à un document. C'est lui-même qui devient acteur et créateur de sens. Il transforme un texte, il écrit un nouveau texte, il exécute ce qu'un texte lui suggère de faire, etc. La fiche S 9 du *Fichier Cuisine - Lecture* (s. a.), niveau : première / deuxième année de Français langue étrangère "Couscous aux fruits" en est un bel exemple : comprendre la recette de cuisine pour préparer... et le consommer avec les camarades de classe. Ici, lecture, écriture et action se complètent mutuellement.

fiche S 9 recto + verso

5 L'utilisation du fichier dans une classe de langue⁷

Dans une classe de langue de type Freinet, les élèves disposent d'une multitude de fichiers : le fichier de grammaire, d'orthographe, d'incitation à l'écriture, de compréhension (avec des cassettes et un lecteur de cassette), d'images / de photos, de recettes de cuisine... et de lecture.

Pendant les plages de travail autonome, les élèves choisissent librement une activité : préparer un exposé, répondre aux correspondants, écrire un texte personnel, etc. Ils peuvent également s'entraîner à améliorer leurs compétences en langue à l'aide des fichiers. Ceux qui souhaitent travailler avec un fichier,

prennent les fiches qui les intéressent et les étudient individuellement, à deux, voire en petit groupe. Lorsqu'il s'agit d'un fichier qui demande une (auto-)correction, celle-ci est également à leur disposition. Les élèves la consultent lorsqu'ils ont terminé le travail avec quelques fiches. S'ils ne comprennent pas la solution proposée, ils font appel à l'enseignant.

Pour cadrer ces activités autonomes, chaque élève dispose d'un plan de travail limité dans le temps, par exemple 3 trois semaines (voir la reproduction d'un plan de travail ci-après). Il fixe quel type de travail chaque élève doit fournir dans le temps imparti (par exemple : 5 fiches de grammaire, 4 fiches de lecture, une présentation d'une lecture, un mini-exposé). L'élève choisit alors quel point de grammaire il souhaite réviser lorsqu'il va consulter le fichier de grammaire, quels points de civilisation l'intéressent plus particulièrement dans le fichier de lecture, etc. La quantité de travail à fournir est discutée avec l'ensemble de la classe au début de chaque trimestre. S'il y a notation, elle porte sur la quantité de travail effectué.

Pour l'enseignant, l'avantage du travail avec le fichier est sa plus grande disponibilité. Il n'assure qu'exceptionnellement la correction et peut ainsi aider les élèves qui ont besoin de son soutien pour préparer un exposé, pour dépasser une difficulté linguistique ou grammaticale, pour comprendre un passage de texte, pour corriger une prononciation, etc.

Pour l'élève,

"l'intérêt de l'utilisation des fiches de lecture dans le cadre du plan de travail est la liberté [...] dans le choix de l'activité et des fiches, et la forte motivation qui en découle ; l'élève ayant, à raison, l'impression de se "construire" son propre parcours d'apprentissage." (E. HENNSIEN 1997 : 66)

Au niveau des stratégies de lecture, le fichier permet à l'élève de s'entraîner à la construction d'hypothèses pour améliorer ainsi ses compétences de compréhension dans la langue cible.

Rappelons néanmoins qu'il y a d'autres moments plus socialisés dans la classe de langues, comme la réception d'un document de la classe de correspondance, le débat, etc. où la (re-)construction de sens s'effectue dans l'interaction et l'entraide avec toute la classe. Les exemples des autres, les conseils et critiques du groupe-classe et de l'enseignant fonctionnent ici comme un "recours-barrière" et contribuent à la socialisation de l'expérience individuelle⁸.

Bibliographie

- ARMAND, Gisèle (1976): "Dans une classe d'anglais (6e)". In: *Cahiers pédagogiques* 1976, n° 140. S. 9 -10.
- BAILLET, Dietline (1979): "Comment permettre aux élèves d'acquérir des structures. De l'utilité d'un fichier de grammaire". In: *La Brèche* n° 47. S. 29 - 31.
- BRULIARD, Luc / SCHLEMMINGER, Gerald (1996) : *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt*, Paris, L'Harmattan.
- BERTRAND, Michel (1969): Une méthode naturelle d'apprentissage de l'anglais en classe de 6ème, *Les Dossiers pédagogiques* n° 44.
- BERTRAND, Michel (1975): Live English, *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur* n° 102 - 104.
- CHARMEUX, Eveline (1975): *Lealecture à l'école*. Paris: C.E.D.I.C.
- CHARMEUX, Eveline (1991): "Pour faire échec à l'échec... commencer par apprendre vraiment à lire !". In: *Migrants - formation* n° 87, décembre 1991. S. 10 - 21.
- CATTELAINE, Jean-Pierre (1978): "La pratique de l'exposé en classe d'anglais". In: *La Brèche* 1978, n° 42. S. 22 - 24.
- COHEN, Isdey / MAUFFREY, Annick (1983): *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Paris: Armand Collin.
- DE KAYSER, Danielle (1994): *Lire - Ecrire* (IV). Nantes: Editions I.C.E.M.
- DIETRICH, Ingrid (1995): *Handbuch der Freinet-Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- FENEUILLE, Daniel / LAPORTE, Marc (1991): "L'ordinateur et l'apprentissage de la lecture". Dans : *Migrants - formation* n° 87, décembre 1991. S. 109 - 127.
- Fichier d'orthographe. Fichier B* (s.a.). Mouans-Sartoux: P.E.M.F.
- Fichier d'orthographe. Fichier C* (s.a.). Mouans-Sartoux: P.E.M.F.
- Livret autocorrectif ortho D* (s.a.). Mouans-Sartoux: P.E.M.F.
- Fichier Cuisine - Lecture* (s. a.). Mouans-Sartoux: P.E.M.F. [1997]
- Fichier de lecture. Fichier 01* (s.a.). Mouans-Sartoux: P.E.M.F.
- Fichier de lecture. Fichier 02*,(s.a.). Mouans-Sartoux: P.E.M.F.
- Fichier de lecture. Fichier 03* (s.a.). Mouans-Sartoux: P.E.M.F.
- Fichier de lecture. Fichier A1* (1986). Cannes: C.E.L. / Mouans-Sartoux, P.E.M.F.
- Fichier de lecture. Fichier A2* (s.a.). Mouans-Sartoux: P.E.M.F.
- Fichier de lecture. Fichier A3* (s.a.). Mouans-Sartoux: P.E.M.F.
- Fichier de lecture. Fichier B* (1989). Mouans-Sartoux: P.E.M.F.
- Fichier de lecture. Fichier C* (s.a.). Mouans-Sartoux: P.E.M.F.
- Fichier de lecture. Fichier D* (s.a.). Mouans-Sartoux: P.E.M.F.
- Fichier de lecture. Fichier Presse* (s.a.). Mouans-Sartoux: P.E.M.F.
- FOUCAMBERT, Jean (1994): *La manière d'être lecteur*. Paris: Albin Michel, Bibliothèque Richaudeau.
- FREINET, Céléstin (1975): *Les techniques Freinet de l'Ecole moderne* (7e

édition). Paris: Armand Colin.

FREINET, Céléstin (1994): *Les œuvres pédagogiques* (2 tomes). Paris: Ed. Seuil.

HENSSIEN, Emmanuelle (1997): "Utilisation du fichier autocorrectif de lecture en Allemand pour débutants ". In: *Tracer, revue d'innovation et de recherches en enseignement des langues vivantes* sept. 1997, n° 12. S. 65 - 66.

HERING, Jochen / HÖVEL, Walter (s. l. dir. d.) (1996): *Noch immer der Zeit voraus. Texte und Geschichten zur Pädagogik Célestin Freinets*. Bremen: Pädagogik-Kooperative

MAZEL, Isabelle / BAJARD, Marie-Claude / ROBERT, Nadine (s. l. dir. d.) (1996): *Regard sur la lecture et ses apprentissages*. Paris: Observatoire National de la Lecture, Ministère de l'Education Nationale.

Migrants - formation n° 87, décembre 1991 : Entrées en lecture : échec à l'illettrisme.

MINUTH, Christian (1996): *Freies Schreiben im schülerorientierten Anfangsunterricht Französisch*. Cornelsen: Berlin.

REMOND, Goerges (1978): *Je deviens un vrai lecteur*. Niveau 2. Paris: Retz.

RODARI, Gianni (1979): *Grammaire de l'imagination*. Paris: Messidor.

SAINT-LUC, Françoise (1993): "Correspondance en anglais à l'école primaire". In: *Tracer, revue d'innovation et de recherches en enseignement des langues vivantes* n° 2, juin 1993. S. 8 - 11.

SALA, Marc (1977): "Démarrage en espagnol. Synthèse d'un cahier de roulement / espagnol en 75/76". In: *La Brèche*, n° 25. S. 25 - 28.

SCHLEMMINGER, Gerald (1993): "Construction d'un outil de travail autonome dans l'apprentissage d'une langue : le fichier autocorrectif de grammaire". In: *Nouveaux Cahiers d'Allemand* mars 1993, n° 11. S. 75 - 93.

SCHLEMMINGER, Gerald (1995 a): "Produire un journal de classe au collège et lycée ? Ce n'est pas impossible...". In: *Cahiers pédagogiques* nov. 1995, n° 338. S. 58 - 59.

SCHLEMMINGER, Gerald (1995 b): *La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes*, Lyon, Voies Livres, coll. Lingua (24 p.).

SCHLEMMINGER, Gerald (1996): *La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes : approche historique, systématique et théorique*. Bern: Lang.

SCHLEMMINGER, G. (1997): "Fichiers pour la classe de langue : Bibliographie commentée". In: *Tracer, revue d'innovation et de recherches en enseignement des langues vivantes* sept. 1997, n° 12. S. 69 - 78.

SCHLEMMINGER, Gerald / DELAVALAUD, Christian / GEFFARD, Patrick / LARDY, Emmanuel : "Guillaume ne tient pas en place". In: GROUPE DE PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE DE LA GIRONDE (s. l. dir. d.) (1992): *Monnaies d'échanges. Pratiques de la classe coopérative institutionnelle*. Bordeaux: Imprimerie spéciale. S. 69 - 79.

SMITH, Franck (1980): *Comment les enfants apprennent à lire*. Paris: Retz.

SMITH, Franck (1984): *Devenir lecteur*. Paris: Colin-Bourellet.

Tracer, revue d'innovation et de recherches en enseignement des langues vivantes : n° 12, sept. 1997, Dossier "Autonomie de l'élève (II): Fiches et fichiers [adresse : *Tracer* • bât. 336 • Université de Paris XI • F-91405 ORSAY Cedex • France].

TAILLEFER, Gail / PUGH, A. K. (s. l. dir. d.) (1997): *Lecture à l'université langues maternelle, seconde et étrangère - Reading in the University First, Second and Foreign Languages*. Toulouse: Presses de l'Université des Sciences Sociales de Toulouse.

VAN GRUDERBEEK, N. (1986): "Evaluation des stratégies d'identification de mots du lecteur débutant ou en difficulté". In: *Revue française de pédagogie* 1986, n° 74.

Paris: en juillet 1997

¹ Voir la bibliographie exhaustive in : G. SCHLEMMINGER (1996). Pour une information plus approfondie sur la pédagogie Freinet en général, voir : C. FREINET (1994), I. DIETRICH (1995), J. HERING / W. HÖVEL (s. l. dir. d.) (1996), L. BRULIARD / G. SCHLEMMINGER (1996),

² Nous l'avons traité d'une manière générale in : G. SCHLEMMINGER (1995 b) (1996).

³ Pour les dernières recherches à ce sujet, voir : G. TAILLEFER / A. K. PUGH (s. l. dir. d.) (1997).

⁴ Nous prenons les exemples des Fichiers de lecture, Français langue maternelle / langue étrangère, élaborés par les militants du mouvement Freinet et édités aux P.E.M.F. (adresse : 06 376 MOUANS-SARTOUX Cedex, France). D'autres fichiers pour les autres langues étrangères existent, cf. G. SCHLEMMINGER (1997), voir également le n° 12 (sept. 1997) de la revue *Tracer, revue d'innovation et de recherches en enseignement des langues vivantes* qui consacre un dossier aux "fiches et fichiers".

⁵ Pour l'aspect pédagogique du fichier, voir aussi G. SCHLEMMINGER (1993).

⁶ Cf. entre autres : I. COHEN / A. MAUFFREY (1983), D. DE KAYSER, Danielle (1994), J. FOUCAMBERT (1994), G. REMOND (1978), G. RODARI (1979), *Migrants - formation* n° 87, décembre 1991.

⁷ Voir également : E. HENNSIEN (1997) ; une approche historique de l'utilisation du fichier en classe de langues se trouve dans G. SCHLEMMINGER (1996 : chap. 10.2).

⁸ Cf. la modélisation de ce processus dans M. BERTRAND (1969: 3).